

Freyer, Michael

## Zur pädagogisch-anthropologischen Diskussion völkerkundlicher Forschungen

*Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 2, S. 297-308*



Quellenangabe/ Reference:

Freyer, Michael: Zur pädagogisch-anthropologischen Diskussion völkerkundlicher Forschungen - In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 2, S. 297-308 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142573 - DOI: 10.25656/01:14257

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142573>

<https://doi.org/10.25656/01:14257>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 29 – Heft 2 – April 1983

## I. Essay

KLAUS MOLLENHAUER

Streifzug durch fremdes Terrain: Interpretation eines Bildes aus dem Quattrocento in bildungstheoretischer Absicht 173

## II. Thema:

Zur Rezeption der kritischen Theorie in der Erziehungswissenschaft

HELMUT PEUKERT

Kritische Theorie und Pädagogik 195

JÖRG RUHLOFF

Ist Pädagogik heute ohne „kritische Theorie“ möglich? 219

ROLF HUSCHKE-RHEIN

Die halbierte Humanität. Über die Schwierigkeiten zwischen Rationalität und qualitativer Subjektivität in der pädagogischen Rezeption Kritischer Theorie 235

GÜNTER ROHRMOSER

Darf man Erziehungstheorie auf Gesellschaftstheorie reduzieren? 255

JÜRGEN OELKERS

Pädagogische Anmerkungen zu Habermas' Theorie kommunikativen Handelns 271

## III. Diskussion

WOLFGANG KLAFKI

Verändert Schulforschung die Schulwirklichkeit? 281

MICHAEL FREYER

Zur pädagogisch-anthropologischen Diskussion völkerkundlicher Forschungen 297

## IV. Besprechungen

HANS SCHEUERL

ANDREAS FLITNER: Konrad, sprach die Frau Mama... 309

THOMAS LEHMANN

MICHAEL WINKLER: Stichworte zur Antipädagogik 313

WOLFGANG KLAFKI

GUSTAV HECKMANN: Das sokratische Gespräch 316

HEINZ STÜBIG

HEINER SCHMIDT: Vergleichende Erziehungswissenschaft 1945–1980 322

HEINZ-ULRICH THIEL:

KARL-HEINZ ARNOLD: Der Situationsbegriff in den Sozialwissenschaften 325

GÜNTHER BITTNER

REGINA CLOS: Delinquenz – Ein Zeichen von Hoffnung? 329

Pädagogische Neuerscheinungen 331

# Zu den Beiträgen in diesem Heft

HELMUT PEUKERT: *Kritische Theorie und Pädagogik*

Die Kritische Theorie hat die Katastrophen unseres Jahrhunderts nicht nur als gesellschaftliche Ereignisse, sondern immer zugleich als Katastrophen in der Psyche des Menschen begriffen. Ihre Suche nach einer verändernden Praxis zielt deshalb sowohl auf gesellschaftliche Zusammenhänge wie auf psychische Strukturen. Aus dieser Perspektive charakterisiert der Beitrag die drei Hauptphasen der Kritischen Theorie – den gemeinsamen Ansatz im „Institut für Sozialforschung“ in den dreißiger Jahren, die „Kritik der instrumentellen Vernunft“ seit Beginn des Zweiten Weltkrieges und die Phase der „Rekonstruktion“ durch HABERMAS in ihren jeweiligen Auswirkungen auf die Pädagogik, versucht jedoch auch zu kennzeichnen, welche Fragen bei dieser Rezeption nicht genügend berücksichtigt wurden.

JÖRG RUHLOFF: *Ist Pädagogik heute ohne „Kritische Theorie“ möglich?*

Die „Kritische Theorie“ hat in den vergangenen 15 Jahren faktisch einen erheblichen Einfluß auf das Verständnis von Pädagogik in der Bundesrepublik ausgeübt. Möglichkeit und Legitimität einer „Kritischen“ Pädagogik sind gleichwohl umstritten geblieben. Vor dem Hintergrund der negativen Rezeptionsgeschichte wird systematisch die These begründet, daß es für eine konstitutionell bedeutsame Neufassung von Pädagogik angesichts der „Kritischen Theorie“ an rechtfertigenden Gründen mangelt, ohne daß dogmatisch-positionelle Vorbehalte geltend gemacht werden müßten.

ROLF HUSCHKE-RHEIN: *Die halbierte Humanität. Über die Schwierigkeiten zwischen Rationalität und qualitativer Subjektivität in der pädagogischen Rezeption Kritischer Theorie*

Der Verfasser fragt, wie die Kategorie des subjektiven Sinnverstehens konkreter Lebenswelt in den Konzepten kritischer Erziehungswissenschaft berücksichtigt worden ist. Dabei erörtert er zugleich das Verhältnis von geisteswissenschaftlicher und kritischer Pädagogik. Unter der Frage nach dem Verhältnis von Subjektivität und Rationalität werden zunächst ein Praxisfeld (die kritische Friedenspädagogik), sodann die Position von HABERMAS in dessen Kontroverse mit MARCUSE, schließlich die Positionen von MOLLENHAUER und SCHALLER als den beiden wohl meistzitierten Repräsentanten kritischer Pädagogik untersucht. Dabei finden sich Ansätze zur Überwindung abstrakter Rationalität eher bei MARCUSE als bei HABERMAS und stellenweise sogar beim frühen SCHALLER (und weniger bei MOLLENHAUER).

GÜNTER ROHRMOSER: *Darf man Erziehungstheorie auf Gesellschaftstheorie reduzieren?*

Am Ende des kultur-, bildungs- und schulpolitischen Prozesses der letzten anderthalb Jahrzehnte steht die Frage nach den Gründen für das Scheitern der Reformpädagogik. Die emanzipatorische Wende der Erziehungswissenschaft ist ohne ihre Verschränkung mit der kritischen Theorie der Frankfurter Schule nicht zu bestimmen. In der Übernahme des kultur-, zivilisations- und gesellschaftskritischen Potentials der Kritischen Theorie partizi-

piert die kritische Erziehungswissenschaft unerkannt an den theoretischen Verlegenheiten einer Gesellschaftstheorie, in der das Problem der Vermittlung von Negativität und Positivität, von Negation und Affirmation ungelöst bleibt. Die notwendig werdende Unterscheidung zwischen wahrer und falscher Aufklärung, wahrer und falscher Emanzipation ist ohne eine Erinnerung an die in der Tradition der Philosophie von PLATON bis HEGEL gestellte Frage nach der Vernunft nicht zu treffen.

WOLFGANG KLAFFKI: *Verändert Schulforschung die Schulwirklichkeit?*

Der starke internationale Aufschwung der Schulforschung in den letzten 10 bis 15 Jahren war oft mit der Erwartung verknüpft, sie könne Ergebnisse hervorbringen, die direkt und kurzfristig zur Verbesserung der pädagogischen Qualität des Unterrichts, der Lehrerkoperation, der Elternmitbeteiligung usw. führen. Diese Erwartungen sind nur sehr begrenzt erfüllt worden. Vielfach zeigt sich nun Enttäuschung und mangelnde Bereitschaft, weiterhin Schulforschung zu ermöglichen und zu fördern. – Der Beitrag skizziert ein einfaches Raster zur Beschreibung, Analyse und Bewertung des methodischen Ansatzes von Schulforschungsprojekten und der Qualität von Schulreformstrategien und entwickelt auf diesem Hintergrund einige Thesen und Hypothesen zu der Frage, unter welchen Bedingungen Schulforschung und Schulreformstrategien zur realen Veränderung der Schule im Sinne demokratischer und humaner pädagogischer Zielsetzungen beitragen können.

FREYER MICHAEL: *Zur pädagogisch-anthropologischen Diskussion völkerkundlicher Forschungen*

Der Beitrag analysiert die Wissenschaftsgeschichte des ethnologisch-pädagogischen Diskurses und zeigt Positionen und methodische Ansätze auf, die gegenwärtig – wie Arbeiten von BOURDIEU (1976) und LIEDLOFF (1980) zeigen – zu einem weitgehenden Stagnieren dieser Rekonstruktion der Erziehung in frühen Kulturen geführt haben. Es wird versucht zu umreißen, wie die Hindernisse des wissenschaftlichen Fortschritts methodisch und inhaltlich durch neue Zielsetzungen überwunden werden können; denn zweifellos liefern völkerkundliche Beobachtungen ein umfangreiches Material für Rekonstruktionsversuche des grundlegenden Faktorengefüges der Erziehung. Es ist zu erwarten, daß dadurch das Verständnis der Erziehungsprozesse auch in bezug auf die Bedeutung der Erziehung für die kulturelle Differenzierung erweitert werden kann (z. B. im Bereich der Frage nach den Bedingungen der Wissensakkumulation und nach dem Faktorengefüge der Sozialisation).

# Contents and Abstracts

## Essay

- KLAUS MOLLENHAUER: A Venture into Unfamiliar Territory: An Interpretation of a Quattrocento Painting in View of Educational Theory . . . . . 173

## Topic: On the Reception of Critical Theory in Pedagogics

- HELMUT PEUKERT: *Critical Theory and Pedagogics* . . . . . 195

Critical Theory has always considered the catastrophes of this century not only as events in the history of society but at the same time as catastrophes of the human psyche. Its search for practices to change things therefore aims both at interrelations in society and at psychological structures. The article characterizes the three main phases of critical theory from this perspective: the mutual approach in the "Institute for Social Research" in the nineteen thirties, the "eclipse of reason" ever since the beginning of World War II, and the phase of "reconstruction" due to HABERMAS. In discussing the respective effects of these phases on pedagogics, the article also tries to indicate which questions were not fully taken into account in this reception.

- JÖRG RUHLOFF: *Is Pedagogics Possible Today Without "Critical Theory"?* . . . . . 219

In actuality, "Critical Theory" has had considerable influence on the comprehension of pedagogics in the Federal Republic of Germany in the past fifteen years. The possibility and the legitimacy of "critical" pedagogics have nevertheless remained open to question. The author argues that justifiable reasons for a constitutionally significant restructuring of pedagogics in the face of "critical theory" are wanting without it being necessary to advance dogmatic and/or positional reservations. The author systematically substantiates this thesis against the background of "critical theory's" history of negative reception.

- ROLF HUSCHKE-RHEIN: *Divided Humanity. On the Difficulties Between Rationality and Qualitative Subjectivity in the Pedagogic Reception of Critical Theory.* . . . . . 235

The author questions how the subjective understanding of the concrete world around us, an important category in practical pedagogics, is taken into account in the concepts of critical pedagogics. At the same time, the relationship between humanistic and critical pedagogics acquires new dimensions. First a field of action (critical pedagogics of peace), then the position of HABERMAS in his controversy with MARCUSE, and lastly the positions of MOLLENHAUER and SCHALLER as probably the two most cited representatives of critical pedagogics are examined according to the question of the relationship between critical-qualitative subjectivity and critical rationality. Attempts to overcome abstract rationality can be found in MARCUSE rather than HABERMAS and in part even in the early SCHALLER (and to a lesser degree in MOLLENHAUER).

GÜNTER ROHRMOSER: *Is it Permissible to Reduce Educational Theory to Social Theory?* . . . . . 255

We must look for the reasons why “reform pedagogics” failed – after the cultural, educational, and political process in schools during the last fifteen years. The emancipative change of educational science cannot be determined without its foundation in the Critical Theory of the Frankfurt School. Critical educational science has adopted the cultural, civilizational, and sociocritical potential of the Critical Theory. Without realizing it, it has thus taken part in the theoretical embarrassments of a social theory in which the problem of mediating between negativity and positivity, between negation and affirmation remains unresolved. The differentiation between true and false enlightenment, true and false emancipation that then becomes necessary cannot be made without remembering the inquiry into the nature of reason raised in the tradition of philosophy from PLATO to HEGEL.

JÜRGEN OELKERS: Pedagogic Comments on HABERMAS’s Theory of Communicative Action . . . . . 271

**Discussion**

WOLFGANG KLAFFKI: *Does Research on Schools Change the Reality at School?* . . . . 281

The strong international rise in research on schools in the last ten to fifteen years was often linked to the expectation that such research could get results that would lead directly and in the short term to the improvement of the pedagogic quality of lessons, the cooperation of teachers, parental involvement etc. These expectations have only been realized to a very limited extent. Disappointment and a lack of readiness to make possible and promote further research crop up frequently now. – This article depicts a simple system with which to describe, analyze, and evaluate the methodical approach of school research projects and the quality of strategies for school reform. It uses this background to develop several theses and hypotheses to determine under which conditions research on schools and strategies for school reform can contribute to the actual change of schools according to democratic and humane pedagogic goals.

MICHAEL FREYER: *On the pedagogical-anthropological discussion of ethnological researches* . . . . . 297

This article investigates the history of science in relation to the ethnological-pedagogical discourse and describes scientific aims and methodical positions, by which – as shown e. g. in the new discourses by BOURDIEU (1976) and LIEDLOFF (1980) – the integration of ethnological researches into the reconstruction of prehistorical education and cultural evolution has recently been retarded. The study sketches possibilities to remove the impediments of the scientific improvements methodically and with regard to the aims. There is no doubt that the ethnological observations supply a considerable amount of material regarding the reconstruction of the fundamental factor-system of education; thus our knowledge of education as well as of the correlation between education and cultural evolution could surely be enlarged (e. g. concerning the basic factors of knowledge-accumulation and the factor-system of socialization).

<b>Book Reviews</b> . . . . .	<b>309</b>
<b>New Books</b> . . . . .	<b>331</b>

**Vorschau Heft 3/83:**

**Im Heft 3 werden Beiträge zum Thema Theoriekonjunkturen in der Erziehungswissenschaft und zum Thema Frühkindliche Erziehung erscheinen.**



## Zur pädagogisch-anthropologischen Diskussion völkerkundlicher Forschungen

### 1. Zur Geschichte des ethnologisch-pädagogischen Diskurses

Die Völkerkunde hatte vor allem durch POSEIDONIOS bereits während der Spätantike ein hohes wissenschaftliches Niveau erreicht und u. a. auch spezielle Erziehungsformen in Kulturen niederen Differenzierungsgrades beschrieben (z. B. TACITUS: *Germania*, S. 45). Diese Forschungen basierten auf den vielfältigen Theorien zur Entstehung der Kultur, wie sie – angeregt durch weitreichende Prozesse des Kulturaustausches und der Begegnung mit anderen Völkern – im Raum der griechischen und römischen Antike lebendig waren<sup>1</sup>.

Das christliche Mittelalter unterbrach diese Diskussion fast vollständig, weil die Theologie im Gegensatz zur Philosophie der Antike – von wenigen Ausnahmen innerhalb der noch stark von der Spätantike beeinflussten Zeit der Kirchenväter abgesehen (z. B. Kulturphasentheorie des Augustinus in „*De civitate Dei*“) – ein ahistorisches Geschichtsbild vertrat, das für eine von kulturgeschichtlichen Interessen motivierte Völkerkunde und Anthropologie kaum offen war. Zum Beispiel betrachtete man im Frühmittelalter die Pygmäen, über die vereinzelt Nachrichten weiter tradiert wurden, nicht als Menschen, sondern als Kreaturen des Teufels.

Die völkerkundlichen Beobachtungen, die man seit dem 13. Jahrhundert – Reiseberichte des WILHELM VAN RUYSBROEK und MARCO POLO – und besonders im Zeitalter der Entdeckungen gesammelt hatte, wurden seit der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts zunächst vor allem unter handelspolitischen und geographischen Gesichtspunkten geordnet (z. B. RAMUSIOS 1554–1606; SPRENGEL 1794).

Im 17. Jahrhundert diskutierte man intensiv die Frage nach der Herkunft der Fremdvölker niederen kulturellen Differenzierungsniveaus, d. h. deren Bezug zu dem von Gott geschaffenen „Adam“ (vgl. GARCIA 1606; THURNWALD 1931, S. 4; BENEDICT 1955, S. 220; GUSINDE 1962, S. 11–15).

Weil seit Anfang des 18. Jahrhunderts die völkerkundlichen Reisebeschreibungen zunehmend wissenschaftlich motiviert waren, enthielten sie u. a. auch wieder differenzierte Nachrichten über die Erziehung (z. B. LAFITEAU 1724, Kap. VI). Zur Erläuterung wurden vielfach Vergleiche mit ethnologischen Berichten aus der Antike verwendet; LAFITEAU zitierte z. B. wiederholt HERODOT.

1 Das war im griechischen Raum vor allem Folge der Gründung von Handelszentren, im römischen Reich Ergebnis der kriegerischen Auseinandersetzungen mit anderen Völkern. Die Völkerkunde setzte in Griechenland mit den Arbeiten von HEKATAIOS und HERODOT ein. ARISTOTELES suchte bereits nach Faktoren zur Erklärung der kulturellen Unterschiede. LUKREZ vertrat schon eine für das Verständnis von Kulturen niederer Differenzierungsstufe wichtige Abstammungslehre (vgl. JAKOBY 1956, bes. S. 42–45, 197–200; BRAUN 1958; ARISTOTELES: *Historia animalium*, Buch VIII; CAPELLE 1954, S. 92–95; LUKREZ: *De rerum natura*, Kap. V, Vers 834–836, 852–854).

Durch J. J. ROUSSEAU'S Idee eines ursprünglichen glücklichen „Naturzustandes“ der Menschheit<sup>2</sup> wurde die pädagogisch-anthropologische Diskussion völkerkundlicher Beobachtungen wie auch die ethnologische Forschung selbst intensiviert. Dieser Aspekt bedeutete ja eine Neueinschätzung der Fremdvölker niederen kulturellen Differenzierungsniveaus. Man bezeichnete sie nunmehr als „Naturvölker“. Durch ROUSSEAU angeregt, entstanden im späten 18. und im 19. Jahrhundert zahlreiche „idealistische“ (HERDER 1784; FR. SCHILLERS „Spaziergang“) und „materialistische“ (ENGELS 1884) Rekonstruktionsversuche zur Kulturentwicklung, die sich teilweise explizit auf völkerkundliche Literatur bezogen (vor allem bei MCLENNAN 1865; LUBBOCK 1870; MORGAN 1908).

Diese Ausrichtung auf die Erforschung der Menschheits- und Kulturgeschichte und die Zunahme der Anzahl völkerkundlicher Berichte intensivierten seit dem 18. Jahrhundert auch die anthropologischen Forschungen, die nunmehr ebenfalls differenzierte ethnologische Felderkundungen einsetzten (vgl. z. B. die Zusammenfassung der ethnopsychologischen Forschung in der von M. LAZARUS und H. STEINTHAL herausgegebenen „Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft“ 1860–1890, vgl. auch WUNDT 1900–1921). Um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert waren hauptsächlich STEINMETZ (1894), GROSSE (1896) und VIERKANDT (1896) bemüht, die in jenen Kulturen nachgewiesenen besonderen Erziehungsformen einem speziellen ökologischen System sozialer und ökonomischer Strukturen zuzuordnen (vgl. auch WEULE 1899, S. 657f.).

Neben der Diskussion völkerkundlicher Beobachtungen in Pädagogik und Anthropologie war die Ethnologie seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts nicht nur intensiv mit weiteren einzelnen Sozial- und Humanwissenschaften verbunden – wie Frühgeschichte (z. B. LUBBOCK vertrat Völkerkunde und Frühgeschichtswissenschaft in Personalunion), Rechtsgeschichte (besonders in der von J. KOHLER herausgegebenen Zeitschrift für vergleichende Rechtswissenschaft [Stuttgart 1886ff.]), Religions- und Geistesgeschichte (z. B. W. SCHMIDT 1912ff.; ELIADE 1978), Psychologie (z. B. W. WUNDT und THURNWALD), Soziologie (z. B. MORGAN), Sozial- und Kulturphilosophie (z. B. SOROKIN 1927; GEHLEN 1956); die Ethnologie war vielmehr auch zur Integrationsebene aller sozial- und humanwissenschaftlichen Forschung geworden; z. B. suchte A. VIERKANDT 1908 völkerkundliche Phänomene im Ausgang von psychologischen und soziologischen Hypothesen zu deuten und daraus Faktoren zur Erklärung von Wandel und Stagnation im Kulturbereich abzuleiten (vgl. auch SARFERT 1915).

Wegen der Problematik, die sich aus der Variabilität jener Kulturen für die Beantwortung der Frage nach den ursprünglichen Formen der Erziehung sowie der sozialen Verbände etc. ergab, forderten Vertreter einer naturwissenschaftlich orientierten Völkerkunde bereits am Ende des vergangenen Jahrhunderts, entsprechende Forschungen im subhumanen Bereich in die Diskussion um die Urformen des kulturellen Faktorengefüges mit einzubeziehen (vgl. STARCKE 1888, S. 5–9). Schon im 19. Jahrhundert hatten sich nämlich zwei Richtungen in der Ethnologie herausgebildet, deren Grundpositionen sich auch im ethnologisch-pädagogischen Diskurs der Gegenwart widerspiegeln: eine geisteswissenschaftliche und z. T. religiös-missionarische Richtung, wie sie zunächst besonders durch

2 ROUSSEAU unterschied zwar zwischen seinem Ideal des „Naturmenschen“ und den „Naturvölkern“, bezog sich jedoch auch auf völkerkundliche Beobachtungen (vgl. SAKMANN 1931, S. 80, 83–85, 261; vgl. auch WEIGAND 1955, S. 95, 139, 340).

die Wiener „Kulturhistorische Schule“ vertreten wurde (P. W. SCHMIDT, P. W. KOPPERS, P. M. GUSINDE), und eine naturwissenschaftlich orientierte Völkerkunde, die in Deutschland vor allem durch den Mediziner A. BASTIAN (1881, 1886, 1895) begründet worden war.

Die differenzierten Feldforschungen, wie sie B. MALINOWSKI (1929, 1947, 1962) zu Beginn des 20. Jahrhunderts einleitete und hauptsächlich M. MEAD (1929, 1931), R. BENEDICT (1949, 1955) und E. H. ERIKSON (1957) fortsetzten, intensivierten den ethnologisch-pädagogischen Diskurs. Die Kulturanthropologen gingen besonders von tiefenpsychologischen Theorien aus und führten die komplexen und je nach dem ökologischen System variierenden kulturellen Traditionen auf „tragende Ideen“ und anthropologische Faktoren zurück (vgl. MEAD 1955, S. 16; dieselbe 1965, S. 58f.; BENEDICT 1949, S. 261).

Man erwartete, daß sich die Grundelemente und Strukturen des Erziehungsgeschehens und des Wechselbezugs zwischen Erziehung und Kulturentwicklung um so leichter offenlegen lassen müßten, je weniger komplex die analysierten Kulturen aufgebaut waren (vgl. HEDENUS 1933, S. 106; LEHMANN 1935, S. 225; GRÖWEL 1937, S. 77; ALT 1956, S. 11).

Ein zentraler Diskussionspunkt im Themenkreis anthropologischer Voraussetzungen der Erziehung war der Versuch, Belege für Altruismus gegenüber der Nachkommenschaft in jenen Kulturen, in denen Phänomene wie Tötung von Kindern und von altersschwachen Erwachsenen vorkamen, zu sammeln; hatte man doch erkannt, daß dieser Altruismus eine Grundbedingung für Erziehung und Wissenstradition war, so daß man nicht nur von „Aufzucht“, sondern von „Erziehung“ sprechen konnte, sofern sich zumindest altruistische Intentionen der Kinderpflege nachweisen ließen (vgl. z. B. KIDD 1906; RENZ 1910, S. 439; HAMBLBY 1926).

Da in jenen Kulturen vielfach spezielle Erziehungsinstitutionen fehlten und man nur selten Hinweise auf systematische Unterweisung fand, erforderte der Gegenstandsbereich eine Erweiterung des Erziehungsbegriffs, so daß unter ihn neben Maßnahmen der Charakterbildung und Unterweisung auch solche der Fürsorge für die Nachkommen und der Kinderpflege subsumiert wurden (vgl. BAMLER 1913, S. 14; KNABENHANS 1918/19, S. 76f.; HEDENUS 1933, S. 52 und 107; GUTMANN 1935–38, Bd. I, S. 156–165; Bd. II, S. 114–187, 287).

Die Diskussion, an der sich auch Ethnologen rege beteiligt hatten (z. B. KOPPERS 1927; GUSINDE 1929), faßte R. ALT 1956 zusammen. Das Kulturstufenschema des dialektischen Materialismus lieferte ihm die Grundaspekte für die Systematisierung und für die Rekonstruktion der Entwicklung von Erziehung und Kultur (vgl. ALT 1956, S. 19). Die differenzierten Feldforschungen hatten seit den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts aber deutlich gemacht, wie problematisch derartige Rekonstruktionen waren. R. THURNWALD (1931, S. 23–26) z. B. stützte seine Ablehnung weltweiter Kulturvergleiche und evolutionistischer Interpretationen völkerkundlicher Forschungen auf den Hinweis, wie hochgradig komplex bereits Kulturen der „Jäger und Sammler“ aufgebaut seien, sowie auf den Aufweis der Variabilität der Entwicklung und auf das Faktum der geringen Möglichkeit, genuine Erfindungen und Entdeckungen bestimmter Kulturen von Ergebnissen eines Kulturaustausches zu unterscheiden. Auch das Wissen um die Möglichkeit einer sekundä-

ren kulturellen Verarmung trug dazu bei, daß man derartige Rekonstruktionen allmählich für zu problematisch und zu hypothetisch hielt.

## 2. Suche nach „Urkulturen“ oder nach ursprünglichen Funktionen

Trotz der z. B. von R. THURNWALD schon Anfang der dreißiger Jahre aufgewiesenen Schwierigkeit, rezente wenig differenzierte Kulturen als „Urkulturen“ zu betrachten (THURNWALD 1931, S. 18f.), glaubten Völkerkundler teilweise noch bis in die sechziger Jahre an die Möglichkeit, solche Kulturen auffinden zu können (z. B. SCHEBESTA 1938; Theorie der „Marginalkulturen“: COOPER 1942; STEWARD 1949; ZERRIES 1964, S. 29–35). Vor allem im Bereich der Pygmäen wurde nach ursprünglichen Kulturen gesucht (SCHMIDT 1910; SCHEDL 1937, S. 11; SCHEBESTA 1938). Es zeigte sich aber mehr und mehr, wie illusionistisch diese Erwartungen waren. Man erkannte, wie vielfältig die kulturellen Wechselbeziehungen selbst auf dem Differenzierungsniveau der „Jäger und Sammler“ sein konnten. Die Ethnologen sahen sich zudem wegen der Variabilität, die sich aus den unterschiedlichen ökologischen Systemen des Natur- und Kulturraumes ergab, veranlaßt, weltweite Vergleiche als Grundlage von Theorien zur Kulturentwicklung abzulehnen.

Auch innerhalb der Urgeschichtswissenschaft ist man in bezug auf Hypothesen zur allgemeinen Kulturentwicklung sehr vorsichtig geworden, weil die Erfahrung gemacht wurde, wie problematisch allein die Verbindung relativ naher Fundkomplexe zu einer Einheit sein kann, wie schwierig wegen der hohen Variabilität der Entwicklung schon z. B. die Zuordnung ökonomischer Strukturen zur Werkzeugtechnik ist, wie sich oftmals – wegen möglicher Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Kulturen – die Fundbestände eines verhältnismäßig begrenzten Gebietes kaum chronologisch ordnen lassen. Wie die Ethnologie verzichtet daher auch die Urgeschichtswissenschaft in der Gegenwart weithin auf Hypothesen zum Prozeß der allgemeinen kulturellen Differenzierung, da die Induktionsbasis dafür offenbar nicht ausreicht (NARR 1963, S. 7f., 22, 24, 34, 48; 1974, S. 31, 33, 41–43).

Im Gegensatz hierzu sind Ethologie<sup>3</sup> und vergleichende Primatologie gegenwärtig intensiv um derartige Rekonstruktionen bemüht, und die Humanethologie von I. EIBL-EIBESFELDT (1975, 1976, 1978) bezieht dabei völkerkundliche Beobachtungen und weltweite Kulturvergleiche in ihre Forschungen ein. Im Unterschied zum älteren ethnologisch-pädagogischen und -anthropologischen Diskurs werden aber nicht mehr Gesamtkulturen, sondern Funktionen miteinander verglichen. EIBL-EIBESFELDT und J. LIEDLOFF (1980) führen die Diskussion ethnologischer Beobachtungen in der Anthropologie bzw. Pädagogischen Anthropologie unter dem Aspekt einer Rekonstruktion des Faktorengefüges früher Kulturen weiter, indem sie nach den Bedingungen des Tradierens lernabhängigen Wissens und der Sozialisation innerhalb der Phylogenese fragen. Dabei stützen sich die Analysen auf den Nachweis analoger Funktionen und konvergenter Entwicklungen.

3 Nur die von O. KOENIG entwickelte Kulturethologie wendet sich gegen den Versuch, durch völkerkundliche Forschungen die frühen Phasen der Kulturentwicklung rekonstruieren zu wollen (KOENIG 1970, S. 28), weil – wie u. a. A. FLITNER in bezug auf geistesgeschichtlich bedingte Aspekte der Kulturanthropologie aufgezeigt hat (FLITNER 1956) – der jeweilige Standpunkt des völkerkundlich interessierten Anthropologen eine objektive Sichtweise jenes Gegenstandsbeereichs leicht verhindern kann.

### 3. Zur gegenwärtigen ethnologisch-pädagogischen Diskussion

Wie J. J. ROUSSEAU und M. MEAD verwendet J. LIEDLOFF in der Gegenwart in traditioneller Weise zur Entfaltung eines kulturkritischen Standpunktes Beobachtungen bei einem einzelnen Volksstamm. Der Hinweis auf Lebensformen und Einstellungen der Yequana-Indianer Brasiliens soll das Abbrechen einer ursprünglichen phylo- und ontogenetischen Entwicklungskontinuität in höher differenzierten Kulturen veranschaulichen. Die offensichtliche Divergenz der Entwicklungskurven des werkzeugtechnisch-funktionalen Wissens und derjenigen einer Differenzierung im emotionalen Bereich ist nach der Überzeugung von LIEDLOFF durch einen fundamentalen Wandel in der Erziehung ausgelöst worden: „Die Welt der Säuglinge in Steinzeitkulturen unterscheidet sich von der der Kleinkinder in zivilisierten Kulturen wie Tag und Nacht“ (LIEDLOFF 1980, S. 67). Dieser Wandel hat die Kontinuität in der Entwicklung phylogenetisch bedingter anthropologischer Grundfaktoren der Menschheitsgenese aufgelöst (vgl. LIEDLOFF 1980, S. 33, 35, 45, 50). Indem so angeborene Bedürfnisse des Kleinkindes blockiert wären, hätten sich Fehlentwicklungen im Bereich der emotionalen Steuerungsmechanismen einstellen können: „In der Natur wird kaum etwas verschwendet ... Dies bedeutet, daß mit dem Verlust irgendeiner früher vorhandenen Einzelerfahrung das Individuum einen Teil seines Wohlfühls einbüßen muß“ (LIEDLOFF 1980, S. 77; vgl. auch S. 65, 79, 87, 95, 119, 140f., 147, 185). Dieser Verlust an „Glückgefühl“ gilt hier als Basis emotional bedingter Verhaltensstörungen in unserer Kultur wie Drogenabhängigkeit, negative Einstellung zur Arbeit etc.

Die Hypothesen LIEDLOFFS gründen sich auf die Überzeugung, daß sich alle intentionale Erziehung an phylogenetisch festgelegte Bedürfnisstrukturen anpassen müsse und dazu ein Wissen der Genese der Menschheit und der Kultur sowie der frühen Formen der Erziehung nötig sei (LIEDLOFF 1980, S. 36f., 110f., 185), um das gegenwärtig bedrohliche Divergieren der Entwicklung zwischen den Bereichen der Akkumulation technisch-funktionalen Wissens und demjenigen der emotionalen Differenzierung abzubauen: „Immer häufiger wird unser angeborenes Gefühl dafür, was am besten für uns ist, durch Mißtrauen abgeblockt, während der Intellekt, der nie viel über unsere wahren Bedürfnisse wußte, beschließt, was zu tun sei ... So wie es heute steht, sind sich ... die meisten Ökologen einig, daß ... [unsere] Chancen, auch nur noch ein Jahrhundert zu überleben, ... immer geringer werden“ (LIEDLOFF 1980, S. 33). „Ein Hauptziel ... muß es [daher] sein, den Intellekt zu einem fähigen Sklaven zu machen, statt zu einem unfähigen Herrn“ (LIEDLOFF 1980, S. 60). Die Möglichkeit des Menschen, das emotional gesteuerte Antriebssystem lernabhängig zu verändern und rational zu kontrollieren, erzeugt ja die Gefahr einer emotionalen Verunsicherung.

Die wichtigsten Anzeichen einer Störung der Kontinuität in der Ontogenese sind nach LIEDLOFF zu sehen im:

- Aufgeben des ständigen Körperkontaktes der Mutter zum Säugling („Jahrmillionen hindurch sind Neugeborene vom Augenblick der Geburt an eng an ihre Mutter gehalten worden“; LIEDLOFF 1980, S. 51),
- Zerfall einer kontinuierlichen Erweiterung des Erfahrungsraumes, die ursprünglich durch die Teilnahme des Kindes am gesamten Gruppenleben der steinzeitlichen Horden gesichert war (LIEDLOFF 1980, S. 71f., 135),

– weitgehenden Mangel eines sich in tätiger Auseinandersetzung mit der Umwelt bildenden Bewußtseins eigenen Kräftewachstums (LIEDLOFF 1980, S. 71f.).

Im Gegensatz zu LIEDLOFFS Hypothesen liegen für P. BOURDIEU (1972 bzw. 1976) die Mechanismen, von denen aus die gesellschaftlichen Handlungsprozesse bestimmt sind, nicht im Widerspruch von unbewußten angeborenen und rationalen Antrieben, sondern in einem Komplex kulturbedingter Handlungsschemata, der von einem „lückenhaften Bewußtsein“ gesteuert sei und der einer Reproduktion gegebener Gesellungsstrukturen diene (BOURDIEU 1976, S. 207, 229).

BOURDIEU sucht, indem er sich wie LIEDLOFF ebenfalls auf völkerkundliche Studien, die bei einem Volksstamm gesammelt wurden (Kabylen), bezieht, zu belegen, daß die angeborenen Bedürfnisse des Individuums innerhalb der Gesellschaftsbeziehungen grundsätzlich „maskiert“, d. h. nur in der Form kultureller Symbole in Erscheinung treten und wirksam werden: „egoistisch-private und individuelle Beweggründe“ verwandeln sich in „uneigennützig, kollektive, öffentlich vertretbare, kurzum legitime Beweggründe“; dabei werde „Willkür“ häufig durch „Naturalisierung“ verschleiert (BOURDIEU 1976, S. 90, 324f.).

Wie innerhalb der Kulturanthropologie und in Weiterführung der Theorie B. MALINOWSKIS (1949, 1951), M. HAURIOUS (1965) und A. PORTMANNs (1972) wird hier im Widerspruch zu den Hypothesen von LIEDLOFF die Position vertreten, daß die Kultur zur natürlichen Entwicklung von Anfang an eine gebrochene Beziehung hatte: Bedürfnisse bilden zwar nach BOURDIEU die Grundlage der Kulturentwicklung, sie sind aber nicht deren eigentliche Antriebe. Die Entwicklung basiere vielmehr auf kulturell geformten Symbolsystemen, auf „symbolischen Interessen“ (BOURDIEU 1976, S. 89, 217, 344).

In den Diskussionsansätzen von LIEDLOFF und BOURDIEU zeichnen sich die Hauptpositionen ab, von denen aus dieser pädagogisch-anthropologische Diskurs um die Rekonstruktion früher Erziehungsformen und um deren Einfluß auf die Kulturentwicklung bereits seit den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts bestimmt war: die naturwissenschaftliche Orientierung auf der einen und die geisteswissenschaftliche auf der anderen Seite.

Während LIEDLOFF und BOURDIEU die Völkerkunde als Beleg- und Kontrollinstrument für ihre anthropologisch-pädagogischen bzw. anthropologischen Konzepte einsetzen, erhebt P. GSTETTNER (1981) gegen die ethnologisch-pädagogische Diskussion grundsätzliche wissenschaftstheoretische Bedenken. Er hält die Verbindung dieser beiden Disziplinen nicht nur für problematisch, sondern auch für inhuman; denn die Kinder- und Jugendkunde hat nach GSTETTNER seit dem Ende des vergangenen Jahrhunderts Theorien und Methoden einer auf die Sicherung erobelter Territorien abzielenden traditionellen Völkerkunde und deren Sichtweisen übernommen: d. h. für die davon geprägte Anthropologie sei die kindliche Seele bloß ein „unterentwickeltes Stadium“, und diese Theorie entfalte ein missionarisches Sendungsbewußtsein, jenes „Territorium“ zu erobern. Dabei sei die Forschung am Menschen lediglich insofern interessiert, als er Objekt politischer Strategien werden könne, und betrachte ihn nur unter dem Gesichtspunkt seiner Anpassung an „ökonomische Qualifikationen“ (GSTETTNER 1981, S. 8, 14f., 33, 43f.).

Die in der Theorie BOURDIEUS implizit enthaltene Vorentscheidung, daß die Kultur nicht von vorausgehenden Entwicklungsstufen her erklärt werden könne, bedeutet eine willkür-

liche Abgrenzung einzelner Entwicklungsphasen aus dem Gesamtgeschehen der Menschheitsgeschichte und aus den Überlieferungsprozessen lernabhängigen Wissens innerhalb der Phylogenese und verhindert so eine Aufklärung des von BOURDIEU beschriebenen Vorgangs einer relativen Verselbständigung kultureller Bedürfnisse (vgl. HAURIUO: „abgeleitete Bedürfnisse“; vgl. auch PORTMANNs Theorie, daß sich der Mensch in bezug auf die genetische Antriebsbasis in einer „gebrochenen Welt“ befinde) gegenüber den phylogenetisch erworbenen Antrieben. Um diese Frage beantworten zu können, bedarf es unter dem Aspekt der Menschheitsgenese einer Erweiterung des Begriffs „Erziehung“, weil bei der Suche nach diesen Grundlagen über die Schwelle zum subhumanen Bereich zurück weitergeforscht werden muß, sofern ja dieses subhumane Feld der Wurzelgrund der Menschheitsgeschichte ist.

Einmal wegen der sich in der Gegenwart fortsetzenden Abwehr einer naturwissenschaftlichen Orientierung in der Pädagogischen Anthropologie von seiten einer geisteswissenschaftlichen Richtung und zweitens wegen des Festhaltens an der am Anfang unseres Jahrhunderts entwickelten Methode, die Hypothesen zur Kulturentstehung innerhalb des ethnologisch-pädagogischen Diskurses durch Beobachtungen bei einzelnen Stämmen bzw. Horden oder lokalen Siedlungsgemeinschaften stützen zu wollen, belegt diese Diskussion im wesentlichen nur Erkenntnisse des älteren ethnologisch-pädagogischen Diskurses. U. a. gibt es detaillierte Forschungsergebnisse in bezug auf:

- die Größe der gegeneinander abgrenzbaren kulturellen Einheiten auf dem Differenzierungsniveau der „Jäger und Sammler“, d. h. über die Frage nach der Anzahl der Horden, die jeweils eine kulturelle Einheit bilden (vgl. B. SCHUSTER 1958, S. 117–122; LEE/DEVORE 1973, S. 126–128; ZERRIES/SCHUSTER 1974, S. 203f.; SCHUSTER 1976, S. 83; EIBL-EIBESFELDT 1978, S. 112),
- den Grad der Arbeitsteiligkeit und des Güteraustausches *innerhalb* der kulturellen Einheiten, d. h. zwischen den zu einer solchen Einheit zusammengeschlossenen lokalen Verbänden, und *zwischen* den kulturellen Einheiten (vgl. z. B. SCHUSTER 1958, S. 117; ZERRIES/SCHUSTER 1974, S. 126, 200f., 237–239; CASPAR 1975, S. 169f.; EIBL-EIBESFELDT 1978, S. 145),
- die Bedingungen der Primärsozialisation (vgl. z. B. EIBL-EIBESFELDT 1978, S. 40f., 46, 49, 50–54),
- das Vorhandensein von Sachinstitutionen innerhalb der Riten, Feste, Rollen- und Gemeinschaftsspiele: solche Sachinstitutionen wie Masken, Symbole auf Gebrauchsgegenständen, in Intervallen erneuerte rituelle Objekte waren u. a. ein funktioneller Ersatz für noch fehlende literale Traditionen, indem diese Sachinstitutionen das Überlieferungsgut verobjektivierten,
- die Institutionalisierung und Spezialisierung im Erziehungsbereich (vgl. RAUM 1980; SCHÖNEBERG 1981, S. 3–11; FREYER 1982).

#### 4. Möglichkeiten einer Weiterführung des ethnologisch-pädagogischen Diskurses

Die Erziehungsprozesse sind als hochgradig komplexe, geschichtlich entstandene Funktionsmechanismen zweifellos am besten durch eine Rekonstruktion ihrer Genese zu analysieren und in ihren Wechselbezügen zu verstehen. Da die Sicherung des Kulturbestandes über mehrere Generationen hinweg unbestreitbar selbst auf niedrigstem Differen-

zierungsniveau von erziehungsanalogen Prozessen abhing, muß man davon ausgehen, daß schon im subhumanen Bereich als Voraussetzung für die Kulturentwicklung innerhalb der Evolution bestimmte Verhaltenspräferenzen und emotionale Wertanschlüsse entstanden waren, die bereits auf frühen Entwicklungsstufen des Humanbereichs eine Steigerung der lernabhängigen Traditionsbildung bedingten. Die Fähigkeit, lernabhängig erworbenes Wissen auf die Nachkommen zu übertragen, ist ja – wie die Ethologie nachgewiesen hat – keineswegs auf den Menschen beschränkt (vgl. OSCHKE 1979; LOCKARD 1980). Daher lassen sich im subhumanen Feld auf einer breiten Induktionsbasis Bedingungen erkunden, die eine Überlieferung lernabhängig erworbenen Wissens an die Nachkommen ermöglichen.

Eine Fortsetzung der ethnologisch-pädagogischen Diskussion zur Rekonstruktion anthropologischer Bedingungen der Erziehung und des Wechselbezugs zwischen Erziehung und Kulturentwicklung auf frühen Differenzierungsstufen wird so nur dann zu neuen Ergebnissen führen, wenn der Entwicklungsverlauf im subhumanen Bereich mit in die Analysen einbezogen ist.

Die Völkerkunde ergänzt die sich auf biologische Forschungen stützenden Rekonstruktionen des ursprünglichen Funktionsgefüges der „Erziehung“ im subhumanen Feld, indem die Ethnologie Belege für Funktionszusammenhänge dieser Grundelemente des Erziehungsgeschehens im Humanbereich liefert. Durch völkerkundliche Kulturvergleiche kann die Modifikation einzelner solcher grundlegenden Faktoren und die Streubreite der Wirkungen im Humanbereich verdeutlicht werden. Eine Voraussetzung dafür ist aber, daß der Diskurs auf der Basis weltweiter Vergleiche von Kulturen jeweils einer bestimmten Differenzierungsstufe geführt wird<sup>4</sup>; denn wegen der Variabilität des Faktorenggefüges ist eine breite Induktionsbasis erforderlich. Feldbeobachtungen bei einzelnen Horden oder lokalen Siedlungsverbänden der „Jäger und Sammler“ reichen als Beleg für Hypothesen zur Kulturentwicklung keineswegs aus.

Im Verlauf der Ermittlung der Variabilität des Faktorenggefüges und des Funktionsspektrums des Erziehungsgeschehens sowie der Kulturentwicklung spielt die Frage keine Rolle, ob es sich bei den betrachteten Kulturen um „ursprüngliche“ oder um „sekundär verarmte“ handelt. Wichtig ist lediglich der Nachweis, daß die analysierten Sozialverbände über viele Generationen hinweg kaum wesentliche Kontakte zu Kulturen höherer Differenzierungsstufe hatten und man also davon ausgehen kann, daß der vorgefundene Funktionsmechanismus der Erziehung und Traditionsbildung das Ergebnis einer Anpassung an die ökologischen Bedingungen des jeweiligen Lebensraumes sowie an die soziale Struktur und an den Differenzierungsgrad des technisch-funktionalen Wissens ist.

4 Obwohl in den letzten Jahrzehnten nur noch wenige Kulturen, die zur Differenzierungsstufe der „Jäger und Sammler“ zu rechnen sind, entweder neu entdeckt oder weiter beobachtet werden konnten, liegt trotzdem neben dem umfangreichen Material aus älterer Zeit auch eine Fülle neueren Berichtmaterials vor: hauptsächlich über die indischen Birhor (LEE/DEVORE 1973, S. 126–131), die Tasaday der Philippinen (NANCE 1979; EIBL-EIBESFELDT 1978, S. 69–86), die Eipo Neuguineas (EIBL-EIBESFELDT 1978, S. 139–190), über einige australische Gruppen (LOMMEL 1952; LEE/DEVORE 1973, S. 99–102, 138–145, 165–175), über die Hadza und Buschleute in Afrika (LEE/DEVORE 1973, S. 49–55, 103–110; EIBL-EIBESFELDT 1972 und 1978, S. 21–68), über südamerikanische Indianergruppen der Tuparí (CASPAR 1975), der Waika (ZERRIES 1964; ZERRIES/SCHUSTER 1974), der Makiritare (SCHUSTER 1976), über die Dogrib Nordkanadas (LEE/DEVORE 1973, S. 118–125) und über die Netsilik-Eskimos (ebd., S. 78–82, 111–117).



Sowohl der ältere als auch der neuere ethnologisch-pädagogische Diskurs gibt mannigfache Belege dafür, daß einmal wegen der Vieldeutigkeit der sozialen Strukturen und der Verhaltensregulationen und zum anderen wegen der Problematik einer Übertragung gegenwärtiger Erlebnis- und Wertstrukturen auf das Gemeinschaftsleben in jenen Kulturen rezenter „Jägerhorden“ einige zentrale Diskussionspunkte des traditionellen Diskurses – wie die Frage nach dem Ausmaß des individuellen Freiraumes sowie nach der emotionalen Befindlichkeit („Glücksgefühlen“) der Menschen – kaum durch Beobachtungen zu klären sind. Das verdeutlichen schon die konträren Stellungnahmen innerhalb der Völkerforschung zu diesen Themenkreisen: BOURDIEU weist z. B. – in Gegenposition zur Theorie, daß in jenen Kulturen soziale Ordnungsstrukturen durch freiwillige Gefolgschaft bestimmt wären (vgl. MALINOWSKI 1947, S. 118; NIPPOLD 1956, S. 5 und 13 f.; ZERRIES 1964, S. 191–193; EIBL-EIBESFELDT 1978, S. 33) – darauf hin, daß die sich von den Herrschaftsinstitutionen in Hochkulturen unterscheidenden sozialen Bindekräfte (Sympathie, Treue etc.) in Kulturen der „Jäger und Sammler“ ebenfalls unter egoistischen Motiven zur Unterdrückung verwendet werden konnten (BOURDIEU 1976, S. 369 f.). Auch der individuelle Verhaltensfreiraum der Gruppenführer wird von Völkerkundlern äußerst gegensätzlich gedeutet, wie sich aus einem Vergleich der Aussagen von LOMMEL (1952, S. 79; 1965; 1970, S. 119–121) und BOURDIEU (1976) ergibt: Während LOMMEL die Möglichkeit hervorhebt, daß die Träger des Ritus („Schamanen“) den Verhaltenskodex individuell schöpferisch vergegenwärtigen, betont BOURDIEU (1976, S. 372 f.), daß gerade die Gruppenführer, um „symbolisches Kapital“ (Prestige), auf dem ihre Macht basiere (vgl. hierzu auch VIERKANDT 1922), zu sammeln, vermehrten Sanktionen und gesteigerter Verhaltenskontrolle ausgesetzt seien und damit nur einen sehr eingeschränkten individuellen Verhaltensfreiraum besäßen (vgl. auch WALK 1934, S. 93).

Ebenso wenig läßt sich durch völkerkundliche Forschungen die Hypothese belegen, daß in jenen Kulturen das Leben „glücklicher“ wäre, weil es – wie z. B. LIEDLOFF (1980) behauptet – durch ein geringeres Maß an Frustrationen gekennzeichnet sei: Zum einen ist kaum zu widerlegen, daß bei dieser Argumentation kurzschlüssig die Identität der Wertvorstellungen in Kulturen unterschiedlicher Struktur und unterschiedlichen Differenzierungsgrades unterstellt wird, und zum anderen konnte die Völkerkunde nachweisen, daß entgegen den Behauptungen von LIEDLOFF (1980) die Erziehung des Kleinkindes auch in rezenten „Jägerkulturen“ keineswegs herrschafts- und damit konfliktfrei abläuft, das Kind vielmehr auch in jenen Kulturen vielfach Frustrationen ausgesetzt ist (vgl. z. B. EIBL-EIBESFELDT 1978, S. 39, 78) oder z. B. durch Übungen im Ertragen von Schmerz, Hunger und Durst zur Vorbereitung auf den Daseinskampf gezielt ausgesetzt wird (vgl. Initiationsriten).

Solche Fragen des traditionellen ethnologisch-pädagogischen Diskurses – wie diejenige nach dem Grad der individuellen Freiheit – sind also offenbar kaum von der Völkerkunde zu beantworten, vielmehr kann die pädagogisch-anthropologische Diskussion ethnologischer Feldforschungen nur dann sinnvoll weitergeführt werden, wenn sich die Zielsetzung auf Bereiche beschränkt, die durch völkerkundliche Beobachtungen nicht nur illustriert, sondern – wie z. B. Rekonstruktionsversuche zum Faktorengefüge der Wissensakkumulation und der Sozialisation in frühen Kulturen – wirklich belegt werden können. Auf der Grundlage solcher Forschungen ließen sich z. B. Bedingungen erkunden, unter denen – selbst auf niedrigstem Differenzierungsniveau werkzeugtechnischen Wissens aus der

- funktionalen Erziehung Ansätze zu intentionaler Erziehung und Unterweisung hervor-  
gingen,  
– spezielle Erziehungsinstitutionen entstanden, um kultureller Verarmung entgegenzu-  
wirken,  
– der Komplex ökonomischer Bedürfnisse z. B. durch Kulturaustausch erweitert wurde  
(u. a. im Übergang von rein aneignender Wirtschaftsweise zur Pflanzerkultur),  
– es zu einer Differenzierung im Bereich früher „Erziehungsinstitutionen“ kam: z. B.  
getrennte Institutionen für die Bereiche Sozialerziehung und Unterweisung etc.

### Literatur

- ALT, R.: Vorlesungen über die Erziehung auf frühen Stufen der Menschheitsentwicklung. Berlin 1956.
- ARISTOTELES: *Historia animalium*. Buch VIII.
- BAMLER, G.: Pädagogik der Tami. In: Beilage zur Festschrift des 44. Anthropologen-Kongresses. Nürnberg 1913.
- BASTIAN, A.: *Der Völkergedanke im Aufbau einer Wissenschaft vom Menschen*. Berlin 1881.
- BASTIAN, A.: *Ethnologische Elementargedanken in der Lehre vom Menschen*. 2 Bde. Berlin 1895.
- BASTIAN, A.: *Zur Lehre von den geographischen Provinzen*. Berlin 1886.
- BENEDICT, R.: *Kulturen primitiver Völker*. Stuttgart 1949.
- BENEDICT, R.: *Urformen der Kultur*. Hamburg 1955.
- BOURDIEU, P.: *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. Frankfurt/M. 1976 (Originalausgabe: Genf 1972).
- BRAUN, TH. (Hrsg.): *Das Geschichtswerk des Herodotos von Halikarnassos*. Leipzig <sup>3</sup>1958.
- CAPELLE, W.: *Geschichte der Philosophie*. 4. Bd. Berlin 1954.
- CASPAR, F.: *Die Tuparí. Ein Indianerstamm in Westbrasilien*. (= Monographien zur Völkerkunde VII. Hrsg.: Hamburg. Museum für Völkerkunde) Berlin/New York 1975.
- COOPER, J. M.: *The South American Marginal Cultures*. Proc. of the 8th Amer. Scient. Congr. 1940. Vol. II. Anthropol. Science. Washington 1942.
- DOMBART, B./KALB, A. (Hrsg.): *Augustinus. De civitate Dei*. Bd. II. Lipsiae 1929.
- EIBL-EIBESFELDT, I.: *Die! Ko-Buschmann-Gesellschaft. Gruppenbindung und Aggressionskontrolle*. (= Monographien zur Humanethnologie 1) München 1972.
- EIBL-EIBESFELDT, I.: *Liebe und Haß. Zur Naturgeschichte elementarer Verhaltensweisen*. München <sup>1</sup>1976.
- EIBL-EIBESFELDT, I.: *Krieg und Frieden aus der Sicht der Verhaltensforschung*. München/Zürich 1975.
- EIBL-EIBESFELDT, I.: *Menschenforschung auf neuen Wegen*. Wien/München <sup>2</sup>1978.
- ELIADE, M.: *Geschichte der religiösen Ideen*. Bd. I: *Von der Steinzeit bis zu den Mysterien von Eleusis*. Freiburg/Basel/Wien 1978.
- ENGELS, FR.: *Der Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staats*. Zürich 1884.
- ERIKSON, E. H.: *Kindheit und Gesellschaft*. Zürich/Stuttgart 1957.
- FLITNER, A.: *Die Bedeutung völkerkundlicher Erkenntnisse für die heutige Erziehungslehre*. In: *Pädagogische Rundschau* 20 (1956), S. 99–103.
- FREYER, M.: *Die Wurzeln der Institution ‚Schule‘ und des Erzieherberufs in Kulturen ohne literale Traditionen. Ein Beitrag zur Frage Erziehung und Kulturentwicklung*. In: *Pädagogische Rundschau* 36 (1982), Sonderheft, S. 3–28.
- FREYER, M.: *Anthropologische Bedingungen der Divergenz zwischen Wissensakkumulation und emotionaler Differenzierung. Ein Beitrag zur ethnologisch-pädagogischen Diskussion*. In: *Pädagogische Rundschau* 36 (1982), S. 387–392.
- GARCIA, G.: *Origen de los Indios del Nuevo Mundo*. Valencia 1606.
- GEHLEN, A.: *Urmensch und Spätkultur. Philosophische Ergebnisse und Aussagen*. Bonn 1956.
- GRÖWEL, M.: *Haltung und Erziehung des Kindes bei nordamerikanischen Indianern*. Diss. Hamburg 1937.
- GROSSE, E.: *Die Formen der Familie und die Formen der Wirtschaft*. Freiburg i. Br. 1896.

- GSTETTNER, P.: Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung. Reinbek bei Hamburg 1981.
- GUSINDE, M.: Der Urmensch als Erzieher. In: Beiblatt für Erzieher der Missionszeitschrift „Um Seelen“ 1 (1929), H. 2, S. 5–8.
- GUSINDE, M.: Kenntnisse und Urteile über Pygmäen in Antike und Mittelalter. In: Nova Acta Leopoldina NF XXV. Leipzig 1962 (Reprint).
- GUTMANN, B.: Die Stammeslehren der Dschagga. 3 Bde. München 1935–1938.
- HAMBLY, W. D.: Origins of Education among Primitive Peoples. A comparative Study in Racial Development. London 1926.
- HAURIU, M.: Die Theorie der Institution, hrsg. v. R. SCHNUR. Berlin 1965.
- HEDENUS, H.: Wesen und Aufbau der Erziehung primitiver Völker. In: Baessler-Archiv 16 (1933), H. 3/4, S. 105–163.
- HERDER, J. G.: Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. 1784.
- JAKOBY, F.: Griechische Historiker. Stuttgart 1956.
- KIDD, D.: Savage Childhood. A Study of Kafir Children. London 1906.
- KNABENHANS, A.: Die Erziehung bei den Naturvölkern. In: Mitteilungen der geographisch-ethnologischen Gesellschaft 19 (1918/19), S. 52–90.
- KOENIG, O.: Kultur und Verhaltensforschung. München 1970.
- KOPPERS, W.: Pädagogik in der Urkultur. In: Österreichische Pädagogische Warte 22 (1927), S. 163–168.
- LAFITEAU, J. F.: Mœurs des Sauvages Américains, Comparées aux Mœurs des Premier Temps. Paris 1724.
- LEE, R. B./DEVORE, I. (Eds.): Man the Hunter. Chicago <sup>4</sup>1973.
- LEHMANN, F. R.: Die Erziehung bei schriftlosen Völkern. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und jugendkundliche Forschung 36 (1935), S. 225–241.
- LIEDLOFF, J.: Auf der Suche nach dem verlorenen Glück. Gegen die Zerstörung unserer Glücksfähigkeit in der frühen Kindheit. München 1980 (Originalausgabe: New York 1977).
- LAZARUS, M./STEINTHAL, H. (Hrsg.): Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft. Berlin 1860–1890.
- LOCKARD, J. S. (Ed.): Evolution of Human Social Behavior. New York 1980 (Elsevier).
- LOMMEL, A.: Die Unambal. Ein Stamm in Nordwest-Australien. Hamburg 1952.
- LOMMEL, A.: Die Welt der frühen Jäger, Medizinmänner, Schamanen, Künstler. München 1965.
- LOMMEL, A.: Masken. Zürich/Freiburg i. Br. 1970.
- LUBBOCK, J.: The Origin of Civilization. London 1870.
- LUKREZ: De rerum natura. Kap. V.
- MALINOWSKI, B.: Das Geschlechtsleben der Wilden in Nordwest-Melanesien. Leipzig/Zürich 1929.
- MALINOWSKI, B.: Eine wissenschaftliche Theorie der Kultur und andere Aufsätze. Zürich 1949.
- MALINOWSKI, B.: Kultur und Freiheit. Wien/Stuttgart 1951.
- MALINOWSKI, B.: Sitte und Verbrechen bei Naturvölkern. Bern 1947.
- MALINOWSKI, B.: Geschlechtstrieb und Verdrängung bei den Primitiven. Hamburg 1962.
- MCLENNAN, J. F.: Primitive Marriage. An Inquiry into the Origin of the Form of Capture in Marriage Ceremonies. Edinburgh 1865.
- MEAD, M.: Coming of Age in Samoa. London 1929.
- MEAD, M.: Growing up in New Guinea. A Comparative Study of Primitive Education. London 1931.
- MEAD, M.: Leben in der Südsee. Jugend und Sexualität in primitiven Gesellschaften. München 1965.
- MEAD, M.: Mann und Weib. Das Verhältnis der Geschlechter in einer sich wandelnden Welt. Stuttgart/Konstanz 1955.
- MORGAN, L. H.: Die Urgesellschaft. Stuttgart <sup>2</sup>1908.
- NANCE, J.: Tasaday. Frankfurt/M. 1979.
- NARR, K. J.: Kultur, Umwelt und Leiblichkeit des Eiszeitmenschen. Stuttgart 1963.
- NARR, K. J.: Studien zur älteren und mittleren Steinzeit der niederen Lande. Bonn 1974.
- NIPPOLD, W.: Über die Anfänge des Staatslebens bei den Naturvölkern. In: Zeitschrift für Ethnologie 81 (1956), H. 1, S. 1–21.
- OSCHE, G.: Kulturelle Evolution: biologische Wurzeln, Vergleich ihrer Mechanismen mit denen des biologischen Evolutionsgeschehens. In: HASENSTEIN, B. u. a. (Hrsg.): Freiburger Vorlesungen zur Biologie des Menschen. Heidelberg 1979, S. 33–50.

- PORTMANN, A.: Biologie und Geist. In: Philosophische Anthropologie heute. Hrsg. v. ROČEK, R./SCHATZ, O. München 1972, S. 115–117.
- RAMUSIOS, G. B.: *Delle navigationi et viaggi*. 3 Bde. Venetia 1554–1606.
- RAUM, J. W.: Erziehung und Sozialisation in afrikanischen Stammesgesellschaften. In: ORTLIEB, H.-D./ZERNEMANN, J. (Hrsg.): *Afrika zwischen Tradition und Fortschritt. Die Schicksalsfrage eines Kontinents*. Hamburg 1980, S. 89–106.
- RENZ, B. K.: Elternliebe bei nordamerikanischen Stämmen. In: *Verhandlungen des 16. internationalen Amerikanisten-Kongresses in Wien 1908*, 2. Hälfte. Wien und Leipzig 1910, S. 439–445.
- SAKMANN, P. (Hrsg.): J. J. Rousseau. *Die Krisis der Kultur*. Leipzig 1931.
- SARFERT, E.: Leitgedanken über die Entwicklung der Kultur. In: *Jahrbuch des Museums für Völkerkunde VI*. Leipzig 1915, S. 29–33.
- SCHEBESTA, P.: *Die Bambuti-Pygmäen vom Ituri*. Brüssel 1938.
- SCHEDL, E.: *Die Erziehung bei nichtchristlichen Völkern und die katholische Missionspädagogik*. Diss. Wien 1937.
- SCHMIDT, P. W.: *Ursprung der Gottesidee*. Münster 1912ff.
- SCHMIDT, P. W.: *Die Stellung der Pygmäenvölker in der Entwicklungsgeschichte des Menschen*. Stuttgart 1910.
- SCHÖNEBERG, H.: *Schulen. Geschichte des Unterrichts von der Antike bis zur Neuesten Zeit*. Frankfurt/M. 1981.
- SCHUSTER, M.: Dekuaná. Beiträge zur Ethnologie der Makiritare. (Ergebnisse der Frobenius-Expedition 1954/55. Bd. 3.) München 1976.
- SCHUSTER, M.: Die Soziologie der Waika. In: *Proc. 32nd Intern. Congress Americanists (1956)*. Copenhagen 1958, S. 114–122.
- SOROKIN, P. A.: *Social Mobility*. New York 1927.
- SPRENGEL, M. CHR.: *Auswahl aus den besten Nachrichten zur Länder- und Völkerkunde*. 2 Bde. Halle/S. 1794.
- STARCKE, C. N.: *Die primitive Familie in ihrer Entstehung und Entwicklung*. Leipzig 1888.
- STEINMETZ, S. R.: *Ethnologische Studien zur ersten Entwicklung der Strafe*. 2 Bde. Leiden/Leipzig 1894.
- STEWART, J. H.: *South American Cultures. An interpretative Summary*. In: *Handbook of South American Indians*. Vol. 3. Büll. 143. Bur. Amer. Ethnol. Smith. Inst. Washington 1949.
- TACITUS: *Germania*, hrsg. v. M. FUHRMANN. Stuttgart 1978.
- THURNWALD, R.: *Die menschliche Gesellschaft*. Bd. I: *Repräsentative Lebensbilder von Naturvölkern*. Berlin/Leipzig 1931.
- VIERKANDT, A.: *Das genossenschaftliche Gemeinwesen der Naturvölker*. In: *Festschrift für Eduard Seeler*. Stuttgart 1922.
- VIERKANDT, A.: *Die Stetigkeit im Kulturwandel*. Leipzig 1908.
- VIERKANDT, A.: *Die Wirtschaftsformen und die Formen der Familie*. In: *Globus 70*. Braunschweig 1896.
- WALK, L.: *Die Erziehung bei Naturvölkern*. In: SCHRÖTELER, J. (Hrsg.): *Die Pädagogik der nichtchristlichen Kulturvölker*. München 1934, S. 23–99.
- WEIGAND, K. (Hrsg.): J. J. Rousseau. *Über Kunst und Wissenschaft*. Hamburg 1955.
- WEULE, K.: *Aus dem afrikanischen Kinderleben*. In: *Westermanns illustrierte deutsche Monatshefte* 85 (1899), S. 647–666.
- WUNDT, W.: *Völkerpsychologie. Eine Untersuchung der Entwicklungsgesetze von Sprache, Mythos und Sitte*. 10 Bde. Stuttgart 1900–1921.
- ZERRIES, O./SCHUSTER, M.: *Mahekodotedi. Monographie eines Dorfes der Waika-Indianer (Yanoama) am Oberen Orinoco (Venezuela)*. (= Ergebnisse der Frobenius-Expedition 1954/55. Bd. 2) München 1974.
- ZERRIES, O.: *Waika. Die kulturgeschichtliche Stellung der Waika-Indianer des Oberen Orinoco im Rahmen der Völkerkunde Südamerikas*. (= Ergebnisse der Frobenius-Expedition 1954/55. Bd. 1) München 1964.

*Anschrift des Autors:*

Dr. Michael Freyer, Eythstr. 27, 8520 Erlangen